

ARTE, EDUCACIÓN Y POLÍTICA. ACTIVISMOS ARTÍSTICOS Y SABERES EMANCIPADORES

Magdalena Milomes, Rocío Sosa

Metal (N.º 3), pp. 105-114, julio 2017. ISSN 2451-6643

<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/metal>

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata

ARTE, EDUCACIÓN Y POLÍTICA

ACTIVISMOS ARTÍSTICOS Y SABERES EMANCIPADORES

ART, EDUCATION AND POLITICS
ARTISTIC ACTIVISM AND EMANCIPATORY KNOWLEDGE

MAGDALENA MILOMES

magdalenamilomes@gmail.com

ROCÍO SOSA

rocio.sosa.5@gmail.com

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Abstract

This work aims to analyze the art vision —as a tool of social transformation both symbolic and material— expressed by Education Law 26,206 and Resolution 111/10. The aim will be, on the one hand, to investigate the critical power of contemporary artistic languages and the production of discourses capable of modifying the conditions of existence; and, on the other hand, the relation of these artistic-political practices to the curricular frameworks and the ways of transmitting emancipatory knowledge for the construction of diverse, democratic and fair worlds.

Keywords

Artistic education; artistic activism; emancipatory knowledge; social transformation

Resumen

El presente trabajo se propone analizar la visión de arte —como herramienta de transformación social tanto simbólica como material— que expresa la Ley de Educación 26.206 y la Resolución 111/10. El objetivo será, por un lado, indagar sobre la potencia crítica de los lenguajes artísticos contemporáneos y la producción de discursos capaces de modificar las condiciones de existencia y, por otro, la relación de estas prácticas artístico-políticas con los marcos curriculares y los modos de transmitir saberes emancipadores para la construcción de mundos diversos, democráticos y justos.

Palabras clave

Educación artística; activismos artísticos; saberes emancipadores; transformación social

Recibido: 19/02/2017 | Aceptado: 21/05/2017



Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercialSinDerivar
4.0 Internacional

METAL
N.º 3 | julio 2017 | ISSN 2451-6643

105

En este escrito se analizará la visión de arte que enuncia la Ley Nacional de Educación 26.206 y que la Resolución 111/10 profundiza al concebirlo como una herramienta de transformación social tanto simbólica como material. El carácter obligatorio de dichos lenguajes artísticos, estipulado en estos marcos legales, procura la construcción de sujetos interpretantes de la realidad, capaces de acceder y de modificar el mundo simbólico contemporáneo. En este sentido es que es posible pensar ya no en un mundo único sino en mundos en tanto haya sujetos. Esto es resultado del compromiso del Estado, que incentiva la apropiación de *saberes significativos* y el desarrollo de capacidades que permitan abordar diferentes interpretaciones de la realidad con el fin democratizador de que todos puedan reconocerse en sus diferencias, para asegurar una distribución más justa de los recursos materiales y simbólicos.

Ahora bien, ¿de qué modo es viable la educación artística para la formación de sujetos críticos? ¿Cómo hacerlos protagonistas de cambios dentro de una realidad asimétrica que los espera pasivos? ¿Cuáles serían los *saberes significativos* que les permitan la emancipación de las desigualdades a partir de los contenidos que plantean los marcos normativos? Para atender a estas inquietudes es necesario indagar sobre la potencia crítica de los lenguajes artísticos contemporáneos y la producción de discursos capaces de modificar las condiciones de existencia. Asimismo, nos resulta imprescindible establecer una relación entre las prácticas artístico-políticas actuales con los marcos curriculares y, con ello, arribar a posibles modos de producir *saberes emancipadores* para la construcción de mundos diversos, democráticos y justos.

Nuestra propuesta se basa, entonces, en presentar como modo de abordar los contenidos curriculares a los activismos artísticos. En este trabajo tomaremos tres casos recientes, desde los noventa hasta la actualidad, en la Argentina. Estos son los escraches producidos por HIJOS en colaboración con el Grupo de Arte Callejero (GAC) (1998-2002); la cartografía crítica *Megaminería en los Andes Secos*, del dúo Iconoclasistas (2008-2010); y los afiches, los carteles y las banderas del paro multitudinario docente llevado a cabo por diferentes gremios el 6 de marzo de 2017.

Con tales fines, el trabajo fue dividido en cuatro secciones. La presente introducción, dos partes correspondientes al desarrollo del trabajo —la educación artística y la posibilidad de cambio, y las producciones artísticas y las luchas sociales— y, por último, unas breves palabras a modo de cierre.

La educación artística y la posibilidad de cambio

El concepto de diversidad en el arte y desde el arte, trabajado en la Resolución 111/10 (Consejo Federal de Educación, 2010), rompe con las verdades universales y da lugar a una interpretación crítica de la realidad socio-histórica en el contexto argentino y latinoamericano. El arte tiene la particularidad de poder atravesar contenidos que exceden al propio campo, al entenderlo a éste como un modo de comunicación humana verbal y no verbal. Uno de sus rasgos sustanciales es la capacidad de eludir, de ocultar, de sugerir, de metaforizar. La actitud interpretativa del proceso artístico busca, por tanto, iniciar un diálogo con otros. Todas estas posibilidades se encuentran al servicio de las diferentes voluntades de los múltiples productores artísticos. Este hecho es un pie de igualdad en el sentido de que los lenguajes artísticos, entendidos como herramientas, se vuelven democráticos. También, el documento hace énfasis en entender el arte como una cualidad humana necesaria a ser desarrollada por todos, no como una excentricidad de la razón que le corresponde a unos pocos. Según el Marco General de Política Curricular (Dirección General de Cultura y Educación, 2007), la educación artística, al igual que la educación en otros campos, introduce una dimensión de futuro. Esta dimensión genera condiciones para que los sujetos vivan plenamente su presente, pudiendo formular proyectos personales y sociales en mundos por venir. Dicha condición de elaboración de posibles escenarios es primordial y necesaria para la definición de los saberes que son socialmente productivos.¹

En concordancia con lo estipulado en los marcos educativos, el pedagogo Philippe Meirieu (2013) reflexiona sobre los *saberes significativos*² como *emancipadores* e inscribe a los sujetos en una historia para que puedan proyectarse en un futuro. En contraposición, el autor se refiere a los *saberes cristalizados* como aquellos que han perdido su sentido y la relevancia que han tenido en el momento en que acontecieron (Meirieu, 2013). El saber como libertad tiene, entonces, una doble dimensión: por un lado, conocer la historia de los saberes como conquistas de los hombres en un contexto particular y, por otro, como herramienta para actuar sobre las problemáticas históricas, sociales, políticas y económicas actuales. Es a partir de estos saberes que se puede pensar en una *pedagogía de la elección* (Meirieu, 2013) en la que el sujeto pueda vislumbrar cuáles son sus posibilidades a través de un abordaje analítico. Esta acción de empoderamiento del sujeto sobre la elección de su destino busca involucrarlo de manera activa en el mundo. De este modo, no solo es relevante el saber sino la actitud crítica frente a éstos. Paulo Freire (1996) sostiene que el acto de estudiar consiste en adoptar una postura de curiosidad

y en problematizar los contenidos para propiciar una actitud reflexiva que aleje al educando del lugar de objeto.

Al retomar la pregunta de cómo hacer viable la educación artística para la formación de sujetos críticos agregamos que existe una instancia áulica de encuentro con el docente. En este sentido, su hacer tiene que ver, más allá del aporte de temáticas según los contenidos del diseño curricular en el que se enmarque, con la articulación de estos contenidos en consonancia con la perspectiva crítica trabajada. De acuerdo con Joanne Olson, «cambiar el curriculum significa que los profesores cambien sus puntos de vista acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, sus formas de intervenir en ellos, es decir: su saber hacer profesional» (Olson en Porlán, 1993: 160). Por lo tanto, la propuesta metodológica estará vinculada al enfoque pedagógico constructivista y, así, articulará, la tríada didáctica docente-contenido-alumno. Esto quiere decir que la situación áulica presentará tres momentos: planificación (instancia previa), clase (ejecución) y evaluación.

En el presente artículo enmarcamos los activismos artísticos seleccionados como propuesta temática al Diseño Curricular de Educación Secundaria de tercer año, específicamente los contenidos abordados por la disciplina de Plástica-Visual. Al considerar el *espacio y su organización y los dispositivos* y su configuración como núcleos temáticos para dicho año creemos favorable nuestra elección ya que esos activismos resultan propicios para poner en discusión su importancia dentro del contexto sociocultural. Es interesante cómo éstos se insertan dentro de la cultura visual contemporánea para formar parte de nuestro paisaje cotidiano. Allí es donde reside el potencial de hacer cercano este saber para contribuir a la idea del arte como ámbito cercano, en un contexto de hibridación disciplinar.

El tema ayuda, entonces, no solamente a plantear la práctica artística como ideológica, sino, también, las múltiples posibilidades que estas producciones otorgan más allá de los géneros canónicos (pintura, dibujo y escultura). En este proceso se puede producir visualmente a través de una reflexión sobre los lugares que ocupan los sujetos en ese entramado social y sobre la indagación acerca de otras posiciones posibles dentro del mismo.

Las producciones artísticas y las luchas sociales

Los tres casos elegidos tienen en común la denuncia de derechos que han sido vulnerados. Éstos son de cuatro tipos: humanos, ambientales, laborales y educativos. En el primer caso, se encuentra la lucha contra las políticas del

olvido efectuadas por HIJOS en colaboración con el GAC. El segundo aborda la lucha contra la megaminería en el noroeste argentino en manos del dúo Iconoclastas. Por último, el tercer y cuarto tipo se relaciona con la lucha docente por un salario laboral digno y por la defensa de la educación pública. Entendemos estas prácticas como activismos artísticos tal como sostiene Ana Longoni: «[...] acciones colectivas que abrevan en recursos artísticos con la voluntad de tomar posición e incidir de alguna forma en el territorio de lo político» (2009: 14).

La palabra *escrache* significa en lunfardo «sacar a luz lo que está oculto», «develar lo que el poder esconde» (Ursi & Verzero, 2011: 1). En respuesta a esta premisa, en 1996 bajo el gobierno de Carlos Saúl Menem, la irrupción social y mediática de la agrupación HIJOS rompió con la forma tradicional de hacer política y encontró en el arte nuevas herramientas de lucha. Estas proponían nuevos modos de operar: la irrupción de los lugares de trabajo y de viviendas de genocidas ligados a la última dictadura argentina, desde las figuras más conocidas hasta las menos visibles. El objetivo de estas producciones era instalar el tema de la impunidad en una sociedad que parecía haber naturalizado el impacto de la dictadura mediante la aceptación de las leyes que protegían a los participantes, ya sea por desconocer la situación o por elegir no involucrarse en este escenario.

La imagen producida remite a la señalética vial [Figura 1]. El símbolo que aparece emerge de un núcleo colectivo sensible y afectivo en el que los productores se nutren de otros discursos (políticos y artísticos) para la creación de imágenes en un trabajo interdisciplinario. Es mediante la multiplicación de las imágenes/señales que los colectivos GAC e HIJOS se apoderan de las calles singularizando la estética de la práctica artístico-política del escrache. Los cuerpos que sostenían los carteles viales con la consigna «Juicio y Castigo» irrumpen lo cotidiano. La acción apunta a la emancipación de la subjetividad colectiva y constituye una práctica artística cuyo objetivo es bregar en favor de los derechos humanos y la memoria.

Figura 1. Primer escrache móvil
(1999), GAC



El segundo caso elegido, la cartografía crítica *Megaminería en los Andes Secos*, es uno de los resultados de una serie de jornadas llevadas a cabo por Iconoclastas en colaboración con distintos agentes sociales. Desde 2008 hasta 2010, en distintas ciudades argentinas se desarrollaron mapeos y se crearon cartografías que hacen eje en las problemáticas principales de cada sector. Los recursos utilizados para la construcción de la imagen analizada son símbolos que hacen referencia a la señalética vial, al igual que en el caso anterior. Esta elección posiciona a los participantes en una dimensión de denuncia activa sobre una urgencia que incluye, también, el trabajo que se ha hecho y se está haciendo desde las organizaciones locales. Las prácticas de Iconoclastas tienen que ver con una actualización de la *pedagogía social emancipatoria*, que planteó Paulo Freire, en un espacio de coaprendizaje y coproducción signados por el intercambio de saberes especializados o no y la modificación de subjetividades (Expósito, 2013).

Respecto a la esfera de lo discursivo, la cartografía crítica [Figura 2] resulta un soporte que busca la desnaturalización de la minería como actividad neutral, denuncia que enfatiza el problema de la división de la población local que, adherente o no a las situaciones de explotación, resulta en su totalidad claramente perjudicada. Allí también radica la relevancia del trabajo de investigación colectivo, que le da fuerza al aportar una multiplicidad de fuentes propias de sujetos inmersos en dicha situación.

Figura 2. Megaminería en los Andes Secos (2010), Iconoclastas



El tercer caso corresponde a la movilización docente del 6 de marzo de 2017 del cual nos abocamos a analizar las banderas, los carteles y los vestuarios, entre otras producciones visuales. Dicha manifestación denuncia la falta de interés por llevar a cabo la Paritaria Nacional Docente que estipula la Ley 26.075.³ Frente a los recortes y los ajustes al presupuesto destinado a la educación pública, los docentes y otros agentes involucrados en el sistema educativo (alumnos, familias, etcétera) luchan por un salario digno y por mantener la educación en el ámbito público. El lenguaje gráfico cobra especial relevancia a través del agite de múltiples consignas que buscan desbaratar las miradas alienadas ante la situación de precariedad laboral-educativa. Se visualizan en la marcha banderas que enuncian «Nuestras escuelas enseñan luchando, maestrxs villerxs»; un estencil que expresa «Paritaria Nacional Docente ya»; el guardapolvo de una niña en el que se lee escrito «El primer día de clases aprendí a luchar»; y un cartel sostenido por una docente que dice: «Siento mucho no estar en el aula, tuve que salir a defender sus derechos y los míos, ojalá comprendan no tengo otro camino más que la protesta, no te dejo de enseñar, te enseño a luchar» [Figura 3]. Las calles se ven, así, envueltas en diversos tipos de producciones que contienen dichas consignas y que persiguen la transmisión y la concientización de la situación que se vive. A su vez, éstas apuntan a modificar las injusticias, pero, también, buscan cambiar la percepción que se tiene sobre las luchas docentes y presentar estas acciones dignas a ser reconocidas como contenido a enseñar. Los docentes hacen, de esta manera, parte de su lucha a estos otros agentes y desmitifican el lugar de maestros victimarios y alumnos víctimas.

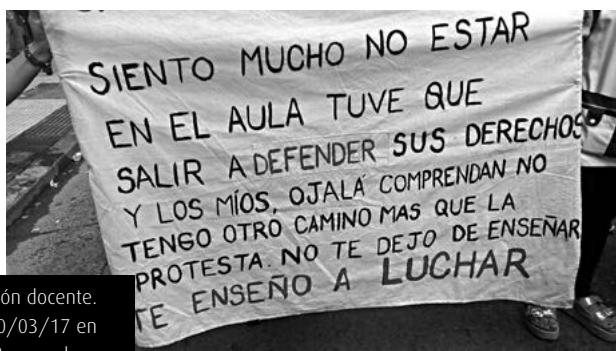


Figura 3. Movilización docente.
Foto publicada el 10/03/17 en
Ningún docente nace loco

Conclusión

En este recorrido analizamos el objetivo que persigue la visión de arte presente en los marcos normativos: generar sujetos críticos interpretantes, buscar contenidos significativos y democráticos que permitan la emancipación dentro de una realidad desigual a través de los lenguajes artísticos diversos. A partir de las preguntas planteadas en la introducción y del análisis de los tres casos de activismos artísticos trabajados se puede sostener que es fundamental concebir estas prácticas como contenidos significativos. Entonces, cabe interrogarnos acerca de qué otra manera podemos enseñar la potencia transformadora del arte más que mostrando casos en los que sujetos con derechos vulnerados se valen de estos lenguajes para visibilizar lógicas desiguales con el fin de modificar las subjetividades y las condiciones de existencia y de romper, a su vez, con el canon artístico sobre el deber ser de la producción artística.

Referencias bibliográficas

- Consejo Federal de Educación (2010). *Resolución CFE 111/10*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Marco General de Política Curricular*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria – 3er Año. Resolución 0317/07*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.
- Expósito, Marcelo (2013). *Walter Benjamin, productivista*. Bilbao: Consonni.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Freire, Paulo (1996). «Consideraciones en torno al acto de estudiar». *La importancia de leer y el proceso de liberación* (pp. 47-53). México: Siglo Veintiuno.
- Longoni, Ana (2009). «Arte y Activismos» y «Activismo artístico en la última década en Argentina: algunas acciones en torno a la segunda desaparición de Jorge Julio López». *Revista Errata* (0), pp. 12-35. Bogotá: Instituto Distrital de las Artes y Fundación Gilberto Alzate Avendaño.
- Meirieu, Philippe (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Ministerio de Educación y Deportes (2006). *Ley de Educación Nacional 26.206*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes.

Porlán, Rafael (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.

Ursi, María Eugenia y Verzero, Lorena (2011). *Teatro militante de los 70 y acciones estético-políticas de los 2000. Del teatro militante a los escraches*. Buenos Aires: Biblos.

Notas

1 «Esta categoría no se circunscribe a los saberes técnicos del trabajo, las prácticas o los útiles. La productividad social de los saberes, que sólo es posible evaluar en el largo plazo, hace referencia a la capacidad de crear lazo y tejido social, de servir en un determinado momento al desarrollo del conjunto de la sociedad. Son saberes que engendran, que producen, en el plano económico, cultural, social y de la biografía personal» (Dirección General de Cultura y Educación, 2007: 14).

2 Concepto acuñado por el teórico David Ausubel para referirse al aprendizaje opuesto al del tipo mecánico, repetitivo, memorístico. «La clave del aprendizaje significativo está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo. [...] La potencialidad significativa del material es la primera condición para que se produzca aprendizaje significativo. El segundo requisito es la disposición positiva del individuo respecto del aprendizaje» (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1992: 46).

3 Ley sancionada en 2005 y promulgada en 2006.